



## LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA COMO DIMENSIÓN CONSTITUTIVA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

## THE TEACHING PRACTICES AS A CONSTITUTIVE DIMENSION OF THE EDUCATIONAL QUALITY

AUTORES: Horacio Ademar Ferreyra<sup>1</sup>

Ana María Rúa<sup>2</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: (correo del autor principal)

Fecha de recepción: 17-07-2018

Fecha de aceptación: 28-08-2018

### RESUMEN

El trabajo presenta los resultados de una investigación cuyo campo de estudio está conformado por las prácticas de enseñanza de docentes de escuela secundaria; consolida la base empírica obtenida en función de veinticuatro aspectos que, de acuerdo con la teoría seleccionada, definen qué son las prácticas de enseñanza de calidad y cuáles son las dimensiones involucradas en éstas: didáctica, teórica y ética; asimismo, a partir de testimonios de profesores, se detectan procesos de desajuste entre las dimensiones y aspectos constituyentes, los que requieren acciones educativas para ser modificados.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza; Educación secundaria; Prácticas docentes.

### ABSTRACT

The paper presents the results of a research study related to the teaching practices in high school; it consolidates the empirical base obtained by means of twenty-four aspects which, according to the selected theory, define what the teaching practices are and which are the dimensions involved in said practices: the educational, the theoretical and the ethical ones. Also, starting with teachers' statements we can detect imbalance processes between the dimensions and the forming aspects, which require educational decisions to modify them.

**KEYWORDS:** Teaching; High school education; Teaching practices.

<sup>1</sup> Profesor e Investigador de la Universidad Católica de Córdoba (Unidad Asociada CONICET) y Universidad Nacional de Villa María, República Argentina  
E-mail: [hferreyra@coopmorteros.com.ar](mailto:hferreyra@coopmorteros.com.ar) / [dr.horacio.ferreyra@gmail.com](mailto:dr.horacio.ferreyra@gmail.com)  
[www.horacioaferreyra.com.ar](http://www.horacioaferreyra.com.ar)

<sup>2</sup> Profesora de la Universidad Nacional de Quilmes e Investigadora Adscripta Universidad Católica de Córdoba (Unidad Asociada CONICET), República Argentina.

## INTRODUCCIÓN

La Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba – Unidad Asociada CONICET, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina– desarrolla el *Programa de Investigación en Educación Secundaria* a través de un equipo de 76 profesionales y estudiantes de grado y posgrado de las provincias de Córdoba y Entre Ríos, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de países de Iberoamérica: México, Colombia, España, Chile, Paraguay y Uruguay. Desde el Programa se han concretado 120 publicaciones (libros, capítulos en libros, artículos en revistas especializadas)<sup>3</sup> y más de 42 participaciones en eventos científicos, todos ellos preocupados por indagar en la calidad de la educación.

En la actualidad, desde ese Programa se lleva adelante la investigación *Las prácticas de enseñanza de los docentes de educación secundaria*<sup>4</sup>. *Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018)*. El plan de trabajo de la investigación (Tipos de investigación: mixta/descriptiva) prevé la realización de encuestas virtuales a docentes<sup>5</sup> como uno de los procedimientos de producción de evidencia empírica, asociado con foros y reuniones de trabajo, entrevistas, observación de clases, recopilación de narrativas y otros materiales producidos por los educadores.

La encuesta que aquí se presenta ha sido implementada durante junio de 2017 y respondida por 2819 docentes de las jurisdicciones educativas abarcadas en el estudio. La representatividad en cuanto a pertenencia de los docentes – escuelas rurales y urbanas, de gestión estatal y privada, ciclo básico y orientaciones, áreas de conocimiento: lenguajes y comunicaciones, ciencias naturales, matemática y tecnología y ciencias sociales y humanidades–, edad y formación, se ajusta a la población total considerada y respeta las proporciones definidas en el plan de trabajo.

A partir de esa encuesta, el presente trabajo tiene los propósitos de:

- Identificar regularidades que permiten sostener generalizaciones respecto de las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria, en su vínculo con la calidad de la educación.
- Destacar testimonios que, por su riqueza, operan como estampas de situación (Stake, 2006, p. 149).

---

<sup>3</sup> Todas las publicaciones del Programa están disponibles en: <http://tesis.bibdigital.uccor.edu.ar/view/subjects/L1.html> y <https://equipodeinvestigacion2014ayj.com/>

<sup>4</sup> La educación secundaria en Argentina incluye a los estudiantes entre 12 años y 17/18 años de edad.

<sup>5</sup> “Se considera docente a aquella persona que, con o sin título docente, imparte, dirige, supervisa, apoya u orienta la educación en general y la enseñanza sistematizada.”(DINIECE, 2003, p. 14)

- Señalar tendencias que plantean alertas educativos respecto de las prácticas de enseñanza ya que encierran aspectos para mejorar.

La base empírica obtenida a través de la encuesta está presentada en tres títulos: las prácticas de enseñanza vinculadas con la planificación, las que se corresponden a la enseñanza y aquellas prácticas que permiten la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Finalmente, se propone una vuelta al marco teórico de la investigación, para detenerse en el interjuego entre componentes clave de la base empírica y las conceptualizaciones desde las que fueron indagados.

## DESARROLLO

### *2.1. Las prácticas involucradas en los procesos de planificación*

Las tareas de planeamiento que llevan adelante los docentes de educación secundaria son indagadas a través de siete aspectos abarcados por la encuesta, cada uno de ellos evaluado como componente de una educación de calidad (Tabla 1):

- 2.1.1. Contextualización de la planificación en normas jurisdiccionales y acuerdos institucionales.
- 2.1.2. Inclusión de objetivos que reúnen capacidades y saberes.
- 2.1.3. Selección y secuenciación de contenidos ajustados a criterios, a la vez lógicos y psicológicos.
- 2.1.4. Coherencia entre los componentes planificados y las estrategias de enseñanza.
- 2.1.5. Presencia de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.
- 2.1.6. Flexibilidad de la planificación de asignatura.
- 2.1.7. Coordinación con otros docentes para concretar el plan.

En un 93 %, los educadores encuestados sostienen que *siempre* (67 %) o *casi siempre* (26 %) planifican su espacio curricular teniendo como referencia el diseño curricular, el proyecto curricular institucional (PCI) y los acuerdos de su área de pertenencia y de los Departamentos docentes que integran (Aspecto 2.1.1).

En el espacio abierto que acompaña a cada ítem de la encuesta, los docentes manifiestan la necesidad de que haya coherencia entre el desarrollo de sus prácticas en cada espacio curricular, el área y la institución, y que en este marco común se requiere una actitud reflexiva sobre qué contenidos enseñar y cuáles son relevantes para el estudiante. Los educadores de este grupo mayoritario sostienen que concretan esta reflexión en reuniones de área y departamentales en las que se llevan adelante revisiones curriculares generales. Asimismo, que el haber participado en la realización del proyecto educativo

institucional (PEI) les permite identificar la necesidad de orientar la propuesta curricular de modo contextualizado.

Un 6 % de los docentes manifiesta que *algunas veces* ajusta su plan de enseñanza a esos acuerdos institucionales y un 1 % que *nunca* lo hace. Entre las razones respecto de por qué se prescinde total o parcialmente de este marco aparecen con preeminencia:

- “Desconozco el proyecto institucional (no está a la vista).”
- “El proyecto institucional se encuentra en proceso de elaboración.”
- “... al no tener horas asignadas (pagas) en las instituciones se torna complejo planificar...”

Respecto de los objetivos de su planificación de asignatura (Aspecto 2.1.2), un 92% de los docentes expresa que *siempre* (63 %) o *casi siempre* (29 %) procura que estos enunciados expliciten los avances que espera de los estudiantes en cuanto al desarrollo de las capacidades previstas y a la apropiación de determinados saberes específicos de la asignatura; 5 % de los docentes reconoce que *algunas veces* se preocupa por que sus objetivos resulten la expresión clara de los logros de los estudiantes y cerca de un 3 % que *nunca* lo intenta o lo logra.

Un 92 % de los docentes encuestados afirma que *siempre* (69 %) o *casi siempre* (23 %) selecciona y secuencia los contenidos de su planificación teniendo en cuenta, simultáneamente, la lógica interna de los contenidos y las características de cada grupo de estudiantes (Aspecto 2.1.3):

- “... si no los adapto es imposible que aprendan. O en todo caso no aprenderían y la instancia del aula sería solo formal o ficticia.”
- “... es necesario conocer al grupo clase al que me voy a dirigir, sus intereses, motivaciones, inquietudes, reconociendo sus limitaciones y respetando sus tiempos.”

Un 8 % de los educadores encuestados plantea que *algunas veces* (5 %) o *nunca* (3 %) logra esta integración:

- “Sólo puedo dar lo indicado en el currículum, con poco tiempo para pensar en secuenciar y seleccionar contenidos.”

Respecto de las actividades incluidas en la planificación, la casi totalidad de los docentes de escuela secundaria encuestados (92 %) manifiesta utilizar estrategias de enseñanza que guardan coherencia con la relación que pretenden promover entre los estudiantes y el contenido (Aspecto 2.1.4). Un 55 % de los educadores *siempre* concreta esta coherencia y un 37 % la logra *casi siempre*.

Los educadores entre cuyos propósitos no se encuentra esta coherencia entre tareas, contenidos y objetivos de la planificación didáctica (8 %: un 5 % planifica una estructura

compacta *algunas veces* y un 3 % *nunca* llega a esa coherencia en su plan de asignatura), ya sea porque no se lo plantean como requerimiento o porque proponiéndoselo no lo logran, explicitan sus razones:

- “Hasta que no se comienza a trabajar con los estudiantes no se sabe cómo va a ser su participación.”

Avanzando hacia la inclusión de precisiones sobre la evaluación en las planificaciones de asignatura, los docentes encuestados expresan que en sus planes prevén criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y autoevaluación (Aspecto 2.1.5), los que les permiten realizar un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes para valorar sus avances y dificultades (90 %).

Entre quienes *siempre* concretan esta explicitación se halla un 66 % de los docentes:

- “el hacer explícitos los criterios, procedimientos e instrumentos ha sido clave en la mejora de los aprendizajes y resultados (...) para que luego de la devolución [los estudiantes] puedan autoevaluarse.”
- “... he aprendido que, en la medida en que más claros y explícitos sean los criterios y procedimientos de evaluación, menor es el margen de confrontación y desconfianza de los estudiantes...”

Un 24 % de los docentes establece criterios de evaluación *casi siempre*. Un 8 % de los encuestados indica que *algunas veces* su planificación de asignatura incluye especificaciones acerca de la evaluación; en general, los educadores explicitan oralmente los criterios de aprobación a los estudiantes, así como los instrumentos de evaluación que se utilizan, pero no puntualizan estos componentes en la planificación anual. Las respuestas que manifiestan que la planificación de asignatura *nunca* integra criterios, procedimientos ni instrumentos de evaluación y autoevaluación son expresadas por un 2 % de docentes de educación secundaria.

Los porcentajes se repiten a modo de constante cuando los docentes son consultados respecto de los rasgos de esa planificación: un 92 % de los profesionales encuestados expresa que planifica su asignatura de modo flexible (Aspecto 2.1.6), preparando actividades y condiciones (recursos personales y materiales, tiempos, espacios, agrupamientos...) que no se constituyen en una restricción sino en un marco de acción que guía sus prácticas sin resultar opresivo. De este porcentaje, un 55 % de los docentes expresa que *siempre* logra esa flexibilidad y un 37 % de los educadores testimoniantes, que puede sostenerla *casi siempre*. Un 8 % de las encuestas da cuenta de la dificultad o de la imposibilidad de diseñar una planificación de asignatura flexible: el 5 % de los docentes expresa que *algunas veces* lo logra y el 3 %, que *nunca* puede hacerlo.

En ninguno de los testimonios de los colegas encuestados se plantea a la flexibilidad del plan de asignatura como un desvalor ni el sostenimiento férreo de lo planificado como un rasgo positivo en sí mismo; sí se registran aportes respecto de dificultades para manejarse con los márgenes de flexibilidad que la planificación encierra:

- “La flexibilidad se aprende con la experiencia y es sumamente necesaria. A veces se tendrá en cuenta el currículum, otras el proyecto de la escuela y más de una vez serán más importantes las necesidades e intereses de los estudiantes. Tener un equilibrio es tarea difícil.”

Los porcentajes dominantes hasta aquí cambian al requerirse a los docentes encuestados precisiones respecto de si planifican su asignatura de forma coordinada con otros docentes (Aspecto 2.1.7) –colegas de espacios curriculares simultáneos o sucesivos al propio, del ciclo, del área o departamento, equipo directivo, equipo interdisciplinario de apoyo–: un 24 % de los encuestados responde que *siempre* lo hace, un 32 % que *casi siempre* concilia su plan con otros colegas, un 34 % que *a veces* efectúa este trabajo colaborativo y un 10 % que *nunca* planifica en equipo.

Las respuestas que destacan que los planes *siempre* son resultado del trabajo colaborativo remiten a que:

- “... se comparten espacios de la misma área o departamento de trabajo por lo que la planificación debe ser conjunta.”

Estos profesores expresan que se comunican por correos electrónicos, *whatsapp* o personalmente y, en general, valoran:

- “... poder conciliar *temas y tiempos*.”

Un 32 % de los educadores encuestados indica que *casi siempre* coordina tareas de planificación con sus colegas. Como parte de las razones de por qué un 34 % de docentes de educación secundaria sólo *a veces* efectúa este trabajo de planificar colaborativamente, aparecen:

- “... no hay una motivación del equipo de gestión...”
- “El modo individual de trabajo es el estilo (...) que el equipo directivo fomenta.”

La respuesta de una planificación de asignatura que *nunca* se diseña de modo conjunto (10 %) es acompañada de ampliaciones:

- “No es posible encontrarse con los colegas por atender más a otro trabajo que a éste de docente...”
- “En la escuela recurrimos a una editorial y todos los docentes del Departamento seguimos sus propuestas.”

Es de destacar que ninguna de las respuestas abiertas desestima los procesos reflexivos y resolutivos llevados adelante por grupos de docentes abocados a una planificación conjunta. Por el contrario, los testimonios plantean situaciones de dificultad o

de imposibilidad para llevar adelante este proceso colaborativo para asumir las tareas de planificación de asignaturas asociadas, por tensiones entre el trabajo colectivo en la actividad docente y la realidad de los tiempos personales e institucionales.

## *2.2. Las prácticas abarcadas en los procesos de enseñanza y gestión de la clase*

La encuesta focaliza en diez aspectos constituyentes de la enseñanza, vinculados directamente con la calidad de la educación (Tabla 2):

- 2.2.1. Comunicación del plan de trabajo a los estudiantes.
- 2.2.2. Planteo de situaciones introductorias, condensadoras de los contenidos que van a desarrollarse a continuación.
- 2.2.3. Promoción de vínculos entre esta situación y los conocimientos previos de los estudiantes.
- 2.2.4. Presentación de estructuras de contenidos que superan su secuenciación lineal.
- 2.2.5. Facilitación de construcción de capacidades por parte de los estudiantes.
- 2.2.6. Mantenimiento de la motivación y el interés de los estudiantes a lo largo del proceso de construcción de capacidades.
- 2.2.7. Propuesta de distintos tipos de actividades.
- 2.2.8. Inclusión de recursos didácticos variados.
- 2.2.9. Preocupación por la conformación de vínculos constructivos con los estudiantes.
- 2.2.10. Reflexión sobre lo hecho y rediseño.

Como parte de la motivación inicial de los estudiantes, los profesores de educación secundaria suelen comenzar sus clases presentando un plan de tareas (Aspecto 2.2.1) que explica el sentido de las acciones por encararse: un 52 % lo hace *siempre*, un 31 % *casi siempre*, un 14 % de los profesores encuestados lo hace *algunas veces* y un 3 % no lo hace *nunca*. Esta denominación genérica de *plan de tareas* incluye: visión sumaria de objetivos, pautas de trabajo, metodología, actividades o explicaciones acerca de cuál es la importancia de los contenidos a aprender. Aun cuando un grupo del 17 % de los docentes manifiesta que comparte esta visión panorámica *algunas veces* o no lo hace *nunca*, estos profesionales consideran importante que los estudiantes sepan qué y para qué van a aprender.

Un 93 % de los docentes plantea situaciones introductorias a los estudiantes (Aspecto 2.2.2); estas situaciones permiten una primera aproximación a saberes y capacidades, y operan como momento previo al contenido nuevo que se va a tratar en la clase. Un 56 % *siempre* utiliza esta estrategia para la problematización inicial y un 37 % de los educadores la implementa *casi siempre*.

Estas situaciones están vinculadas con experiencias vivenciadas, cotidianas para los estudiantes o de la realidad lejana, y refieren al sentido visible de utilidad de los contenidos a desarrollar para desentrañarlas:

- “Si el alumno no ve la importancia de un contenido para su vida es probable que no le interese aprender ese tema, por lo que en todo momento hay que relacionar contenidos y actividades con sus intereses. Los contenidos se estructuran en función de requerimientos sociales actuales, tanto en lo laboral como en lo tecnológico..”
- “... busco que (...) no sean lejanos, sino que de alguna manera atraviesen sus vidas familiares, grupales y de la comunidad.”

Complementando este 93 %, un 7 % de las encuestas manifiesta que los educadores utilizan situaciones codificadas *algunas veces*.

El 96 % de los docentes promueve la relación entre estas situaciones iniciales y los conocimientos que los estudiantes han construido con anterioridad (Aspecto 2.2.3); de este total, un 61 % de los encuestados lo hace *siempre* y un 35 % lo hace *casi siempre*. Un 4 % de los educadores que provee testimonio expresa no movilizar *nunca* la explicitación de lo que los estudiantes ya saben respecto de los contenidos de la clase, para recuperar e integrar ese conocimiento previo a los nuevos contenidos.

Entre los testimonios mayoritarios se destacan:

- “Los conocimientos previos deben ser relacionados con lo nuevo para brindar anclajes necesarios que posibiliten los nuevos aprendizajes.”
- “Siempre contextualizo los contenidos a desarrollar para que los estudiantes puedan integrarlos a los conocimientos previos y puedan reconocer la intencionalidad. Por lo general, parto de situaciones disparadoras que lleven a los estudiantes a reflexionar y actualizar los conocimientos previos y a aproximarse a los nuevos.”

Como respuesta al ítem de la encuesta que indaga cómo es el primer contacto entre los nuevos saberes y los estudiantes (Aspecto 2.2.4), un 37 % de las encuestas refiere a que los docentes *siempre* acercan a su grupo una visión general del contenido a aprender, como modo de aportar un panorama introductorio de los nuevos contenidos:

- “La estructura a través de esquemas y mapas conceptuales habilita maneras diferentes de ingresar y consolidar nuevos conocimientos.”
- “Trabajo con los alumnos (...) cuadros y formas de apropiación de los contenidos...”

Un 41 % de los encuestados expresa que *casi siempre* presenta estructuras de contenidos que superan su secuenciación lineal; un



21 % de los docentes promueve esa visión general *algunas veces* y un 1 % no lo hace *nunca*.

Luego de esa situación inicial movilizadora de los recursos cognitivos de los estudiantes y de una presentación básica de los contenidos que van a trabajarse en esa y en próximas clases, los docentes de educación secundaria encuestados describen que ponen en marcha distintas estrategias de facilitación para la construcción de capacidades por parte de los estudiantes (Aspecto 2.2.5). Un 59% de los educadores *siempre* intercambia preguntas aclaratorias con su grupo, expone, sintetiza, ejemplifica, acerca material de lectura, entre otras actividades. Un 38 % lo hace *casi siempre* y un 3 % de los profesionales *algunas veces* provee esas ayudas didácticas. No se registran testimonios que expliciten que los docentes *nunca* ponen en marcha algún dispositivo didáctico de facilitación.

Durante la tarea, un 42 % de los colegas encuestados manifiesta su preocupación por mantener *siempre* el interés de los estudiantes, como forma de asegurar su motivación a lo largo del proceso de aprendizaje (Aspecto 2.2.6); para esto, los profesores destacan que utilizan diferentes estrategias ya que con una sola propuesta no les resulta posible asegurar el compromiso de los miembros del grupo ni atender a todas las individualidades que es necesario involucrar en la tarea. Las respuestas dan cuenta de lo complejo que resulta que la motivación de los estudiantes se mantenga:

- “La intencionalidad de mantener el interés de los estudiantes es constante. Es muy complejo mantener el interés (...) me esfuerzo en que lo sea.”

Un 50 % de los docentes de educación secundaria convocados expresa que *casi siempre* se preocupa por que la motivación de los estudiantes no decaiga y un 8 % plantea que *algunas veces* asume el sostenimiento del interés de sus alumnos por la tarea. No se registran respuestas que expresen que los docentes *nunca* se encargan de mantener el involucramiento de los estudiantes en la construcción de conocimientos.

Respecto de los tipos de actividades que los docentes proponen a los estudiantes en su proceso de construcción de aprendizajes (Aspecto 2.2.7), un 40 % de los encuestados expresa que *siempre* presenta tareas variadas, un 48 % que *casi siempre* lo hace y un 12 % que *algunas veces* cumple tal diversidad de estrategias didácticas:

- “Distintas estrategias facilitan a algunos estudiantes más que a otros; por ejemplo, hay estudiantes que trabajan mucho mejor en grupos y otros individualmente; algunos tienen mejores resultados con un tipo de evaluación que con otra; algunos temas se prestan más para trabajar con bibliografía y guías de estudios y otros con reflexión y relación con conocimientos previos, etc.”

Un 46 % de las respuestas remite a que los educadores *siempre* utilizan recursos didácticos (Aspecto 2.2.8) como modo de contribuir a la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes. Un 36 % integra esos materiales de enseñanza *casi siempre*:

- “Se utilizan distintos recursos didácticos como textos, audiovisuales, documentales, películas, mapas, recortes periodísticos, búsqueda de información en Internet, etc.”
- “Siempre utilizo medios alternativos que despierten mayor interés, motivación y capacidad de asombro, que lleven a la apropiación de saberes.”

Un 18 % de las encuestas refiere que la integración de recursos didácticos se concreta *algunas veces*:

- “Con respecto a los recursos, utilizo muy poco los audiovisuales; por lo general me baso en la interacción personal, la oralidad y visuales.”

No se detectan testimonios que refieran a que el educador *nunca* aporta materiales de enseñanza para el desarrollo sus clases.

Algunos docentes (7 %) dicen tener dificultades en la posibilidad de acceso a los recursos digitales por no disponerlos en la escuela. Un número menor (3 %) manifiesta no utilizar todos los recursos que desearía.

Finalmente, en términos generales, los docentes expresan que en sus clases se preocupan por establecer vínculos constructivos con los estudiantes y por promover relaciones adecuadas, fluidas, de respeto mutuo (Aspecto 2.2.9). Un 61 % de los encuestados lo intenta *siempre*, un 35 % *casi siempre* y un 4 % *algunas veces*.

### *2.3. Las prácticas comprendidas en los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes*

Las prácticas de evaluación de los docentes son indagadas por la encuesta a través de siete aspectos derivados de una concepción de calidad para el proceso educativo (Tabla 3):

- 2.3.1. Previsión de la evaluación en el plan de asignatura.
- 2.3.2. Ajuste de la evaluación con los diseños curriculares y los acuerdos institucionales.
- 2.3.3. Presencia de una evaluación diagnóstica.
- 2.3.4. Inclusión de variedad de instrumentos y procedimientos de evaluación.
- 2.3.5. Devoluciones a los estudiantes.
- 2.3.6. Integración de procesos de auto y coevaluación.
- 2.3.7. Comunicación de los procesos y de los resultados evaluados a las familias.

Un 90 % de los educadores encuestados incluye los dispositivos de evaluación en su planificación de asignatura (Aspecto 2.3.1); 66

% de ellos los prevé *siempre* y un 24 % *casi siempre*). Un 8 % de los docentes indica que *algunas veces* su planificación incluye especificaciones acerca de la evaluación y un 2 % que estas precisiones *nunca* están previstas al comienzo del año:

- “Es más importante lo que sucede en el aula que lo planificado.”
- “Lo que tiene que ver con evaluaciones grupales y/o individuales es acordado con los alumnos.”

En un 96 % de los testimonios, los docentes de escuela secundaria expresan que estos dispositivos de evaluación se enmarcan en los diseños curriculares y en los acuerdos institucionales (Aspecto 2.3.2); en un 53 % de los casos este ajuste se registra *siempre* y en un 43 % *casi siempre*. *Nunca* registra esta concordancia el 4 % de los profesionales encuestados:

- “Los acuerdos, al ser generales, no son aplicables en todos los casos.”
- “A veces hago acuerdos particulares con el grupo intentando contemplar realidades que viven los alumnos.”

Respecto de los momentos en ese dispositivo, un 55 % de los colegas *siempre* realiza una evaluación inicial a comienzos del año lectivo con finalidad diagnóstica (Aspecto 2.3.3), abarcando los aprendizajes centrales construidos por los estudiantes en asignaturas vinculadas con la propia; un 25 % de los encuestados realiza *casi siempre* esa evaluación. Complementariamente, un 14 % de los educadores de la muestra lleva adelante *algunas veces* esa primera evaluación y un 6 % opta por no concretarla *nunca*. En la fundamentación de la elección este grupo del 20 % expresa que dialoga con los profesores de años anteriores para poder programar o planificar las clases de todo el curso. Un 3 % de docentes incluido plantea que:

- “Es un error no hacerlo y (...) debería mejorar en ese aspecto.”

En un 46 % de casos, los docentes de escuela secundaria encuestados *siempre* utilizan procedimientos e instrumentos variados para la recolección de la información (Aspecto 2.3.4) que va a permitir evaluar el aprendizaje de los estudiantes:

- “Pondero todo lo que puedo respecto del trabajo de los alumnos: registro de trabajo clase a clase, todos los trabajos que me llevo a casa (mayoritariamente, construcción de mapas con criterios específicos acordados), participación en clase: preguntas, dudas, aportes, información de actualidad que gusten comentar en relación al tema, materiales de trabajo, orden en las carpetas, colaboración con los compañeros. Intento observar al alumno en su *ser integral*.”

Un 34 % de los educadores de la muestra expresa que esta variedad de instrumentos y procedimientos de evaluación se registra *casi*

*siempre* en sus clases; *algunas veces* hay pluralidad de instrumentos en un 17 % de los casos y *nunca* en un 3 %.

En estas tareas de evaluación de los aprendizajes, los docentes implementan distintos procedimientos: corrigen, comentan, retroalimentan los trabajos y actividades de los estudiantes y acercan pautas para la mejora de sus aprendizajes (Aspecto 2.3.5). Un 94 % de la muestra realiza *siempre* (67 %) o *casi siempre* (27 %) estas devoluciones:

- “Es muy importante la devolución diaria de las tareas, evaluaciones, seguimientos, puntos de vista, logros, como también momentos de meseta que se presentan en los grupos o alumnos, estancos en la dinámica de trabajo individual o en grupo.”
- “Suelo marcar el error y que corrijan la evaluación; pero, algunas veces, digo qué pautas [seguir] para mejorar. Me parece que la autocorrección es una manera para que vea sus errores; de igual modo al corregir lo marco con color para que [el estudiante] visualice el concepto erróneo.”

El 5 % de los profesores de la muestra *algunas veces* retroalimenta las tareas de los estudiantes y el 1 % *nunca* integra este componente del proceso de evaluación.

Dentro de los procedimientos de evaluación y de retroalimentación del desempeño de los estudiantes, aparecen la autoevaluación y coevaluación (Aspecto 2.3.6) como aquellos que favorecen el involucramiento de los estudiantes en la mejora de sus capacidades y en la de sus pares. Un 36 % *siempre* promueve la auto y la coevaluación, un 31 % lo hace *casi siempre*, un 29 % *algunas veces* y un 4 % *nunca* integra estos procedimientos evaluativos a sus clases.

Un 44 % de los docentes *siempre* implementa diferentes medios para informar a las familias (Aspecto 2.3.7) acerca de los procesos y productos logrados; lo hace a través del boletín de información, cuaderno de comunicaciones, reuniones colectivas, entrevistas individuales; con menor frecuencia mediante llamadas telefónicas, envío de mensajes por correo electrónico y anotaciones en las carpetas de clases. Otro 25 % de los educadores encuestados comunica *casi siempre* cómo se desenvuelve el proceso de aprendizaje de cada joven a su familia. El 25 % lo hace *algunas veces* y 6 % *nunca* comparte resultados con padres o tutores:

- “... la falta de tiempo para informar y/o realizar el seguimiento de los alumnos.”

### 3. Concurrencias y divergencias

#### 3.1. Consolidado de información y primeras tendencias

Hasta aquí, la información de la base empírica recolectada a través de encuestas a docentes, en el marco de la investigación *Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación*

*Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018).*

En la consolidación de la información recabada en las tablas es posible reconstruir un patrón de distribución en el que predominan los rangos de respuestas por *siempre* y *casi siempre*, los que abarcan del 81 al 99 % de los testimonios –con un margen de variabilidad de  $\pm 10$  %–.

Este patrón es estable respecto de la planificación (Tabla 1) en 6 de los 7 aspectos; se aleja de este *esquema de preeminencia* (ONU, 2004, p. 126) el ítem 2.1.7 que indaga si el docente testificante se reúne con otros colegas para diseñar su plan de asignatura: a diferencia de los otros, en este aspecto, las respuestas mayoritarias son *casi siempre* y *algunas veces*, por lo que va a merecer una consideración diferenciada en unas páginas más, al esbozarse las *Tendencias 10 y 12*.

Respecto de la planificación, entonces, es posible delinear una primera tendencia:

Tendencia 1. Se advierte que los docentes de escuela secundaria encuestados elaboran su planificación de asignatura en el marco de los diseños curriculares y documentos jurisdiccionales y de los acuerdos que en su escuela se hayan construido respecto de la enseñanza y del aprendizaje; en esa planificación incluyen: a) objetivos que describen capacidades a construir por los estudiantes y saberes a ser apropiados por ellos, b) contenidos seleccionados y organizados en función de un orden lógico y psicológico, c) estrategias de enseñanza articuladas con esos contenidos y objetivos, y d) criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación. Esta planificación de asignatura es concebida como un instrumento flexible por los docentes quienes, en ocasiones, se reúnen con sus colegas para diseñarla.

La distribución de respuestas respecto de la enseñanza (Tabla 2) también se ajusta, en general, al patrón de preeminencia descrito, aun cuando varios de sus aspectos divergen de ese canon de mayorías focalizadas en las respuestas *siempre* y *casi siempre*. En este patrón de regularidad en la distribución de respuestas es posible advertir una diferenciación leve en los aspectos 2.2.4: Presentación de estructuras de contenidos que superan su secuenciación lineal y 2.2.8: Inclusión de recursos didácticos variados, se registra un corrimiento de respuestas hacia la opción *algunas veces*; en la expresión de las *Tendencias 5 y 10* se plantean hipótesis al respecto.

Considerando los aspectos recurrentes de la información obtenida respecto de la enseñanza es posible esbozar:

Tendencia 2. Se registra que los docentes de escuela secundaria encuestados comienzan sus clases planteando situaciones de la realidad de los estudiantes; estas situaciones son condensadoras de los contenidos que van a desarrollarse a continuación y permiten activar los recursos cognitivos de quienes están aprendiendo. Cuando los estudiantes han tenido ocasión de

movilizar sus conocimientos previos, algunos docentes les comunican su plan de trabajo –qué tareas van a asumir a partir de ese momento– y una estructura de los contenidos a aprender, para que puedan contar con una mejor comprensión de esa situación inicial. El sentido de estas tareas es facilitar la construcción de capacidades por parte de los estudiantes y mantener su involucramiento a lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, conformando vínculos de respeto y apoyo; para lograrlo, los docentes proponen distintos tipos de actividades y muchos de ellos integran recursos didácticos variados, los que revisan y rediseñan frecuentemente.

El patrón de preeminencia resulta menos nítido al considerarse las prácticas comprendidas en los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, (Tabla 3) porque son cuatro –de un total de siete– las dimensiones cuyos rangos de respuestas por *siempre* y *casi siempre* se alejan del canon de representar al 81-99 % de los testimonios. En la expresión de la *Tendencia 7* se vinculan estos aspectos.

Entonces:

Tendencia 3. Los docentes de escuela secundaria encuestados especifican cuestiones referidas a la evaluación en su plan de asignatura, las que se enmarcan en los diseños curriculares y los acuerdos institucionales. Algunos de ellos efectúan evaluaciones diagnósticas, integran instrumentos y procedimientos de evaluación variados –por ejemplo, de auto y coevaluación–, así como devoluciones a los estudiantes y comunicación de los procesos y los resultados a las familias.

### *3.2. Vuelta al marco teórico de la investigación*

En estas promisorias primeras tendencias que presentan cómo son las prácticas de enseñanza de los docentes de educación secundaria encuestados es posible rastrear algunas situaciones de “desajuste, elisión e ilusión” (Kemmis, 1996, p. 34). Para detectarlas y tomarlas como puntos de partida para procesos de mejora educativa, esta parte del trabajo se propone:

- vincular la información recopilada con el marco teórico de la investigación (Ferreyra y Rúa, 2016<sup>6</sup>).
- Puntualizar respuestas que, si bien no son respaldadas por porcentajes mayoritarios, plantean llamados de atención educativos, así como ocasiones generativas de indagación y de intervención hacia la mejora de la calidad de la educación secundaria.

En el marco teórico de la investigación con el que va a contrastarse la información provista por las encuestas, se define el campo del estudio en estos términos:

---

<sup>6</sup> Puede leerse una versión abreviada en: Ferreyra, H. & Rúa, A. (2018). *Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza*. En *Revista Educación y Humanismo* de la Universidad Simón Bolívar de Colombia, 20 (34), 128-141. Disponible en: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2861>

“Las prácticas de enseñanza son acciones conscientes, concretas, que se desarrollan en el contexto de las instituciones educativas y que implican situaciones de interacción con otras personas; están determinadas por una teoría que les da sentido y se sustentan en principios éticos que definen su intención: ayudar, del mejor modo posible, a que un estudiante aprenda y, de este modo, comprenda qué sucede en su realidad. Cualquiera de estos componentes que permanezca opaco, distorsiona la comprensión del campo que se indaga: suponer que las prácticas en enseñanza son sólo acciones –qué tal explica ese profesor, cuál es la calidad de los exámenes que acerca a los estudiantes...– o sólo razones – qué es para ese colega ser un buen educador– va a conducir a consideraciones parciales de las prácticas de enseñanza. Para evitar este sesgo, las tres dimensiones de las prácticas de enseñanza consideradas en esta investigación son:

- dimensión didáctica, que estudia qué tipo de previsiones y de acciones lleva adelante el docente en sus clases,
- dimensión teórica, que investiga por qué el educador planifica de esa manera su tarea y cuáles son sus fundamentos para desarrollar esas acciones al enseñar, y cuáles son sus supuestos y convicciones respecto de su actuación en la clase y de la enseñanza en general, y
- dimensión ética<sup>7</sup>, que indaga qué es para ese profesional una «buena enseñanza» y cuál es la finalidad de las propias acciones en función de este compromiso por realizar su tarea del mejor modo posible, acortando la distancia entre lo que hace y lo que considera que sería correcto hacer.”

Así, las prácticas de enseñanza corresponden a docentes que piensan, hacen y valoran.

Ahora bien: suele ser frecuente encontrar fricciones, tensiones y hasta rupturas entre las tres dimensiones que conforman las prácticas de enseñanza. Para detectarlas, el equipo a cargo del análisis de la información ha retomado los veinticuatro aspectos de la calidad considerados en la base empírica, discriminado en ellos las tres dimensiones constitutivas –didáctica, teórica y ética– y en cada dimensión ha considerado ajustes, desajustes, elisiones e ilusiones a través de una lectura longitudinal de todas las respuestas dadas por cada profesional encuestado, para detectar estos quiebres de consistencia, omisiones y distorsiones entre los testimonios.

Y éstos son efectivamente encontrados:

- desajustes<sup>8</sup>; en estos casos, los docentes encuestados no mantienen una idea a lo largo de sus respuestas, lo que

<sup>7</sup> Se reconoce que la dimensión ética es también una dimensión teórica; pero, se opta por diferenciar una de otra para destacar la decisiva importancia de los componentes valorativos abarcados en las prácticas de enseñanza.

<sup>8</sup> En este informe centrado en la sistematización de encuestas no se consideran los desajustes entre lo que el docente piensa (dimensión teórica) y lo que el docente hace en sus clases (dimensión didáctica), los que sí se abarcan a través del instrumento de observación de clases.



lleva a los investigadores a hipotetizar qué pudo haber ocasionado esa falta de coherencia;

- elisiones; en sus respuestas –tomadas éstas individual o longitudinalmente– algunos de los docentes testimoniantes omiten o sesgan componentes importantes de sus prácticas de enseñanza: información de realidad, componentes de la *teoría erudita* (Camilloni, 2007, p. 41) o *saberes de referencia* (Perrenoud, 1994, p. 4);
- ilusiones; algunos de los profesores encuestados expresan lo que a juicio de los investigadores es una interpretación distorsionada de lo que sucede en sus clases, ya no omitiendo componentes –como en la elisión– sino sesgándolos o sobredimensionándolos.

A continuación se recuperan desajustes, elisiones e ilusiones y se plantean líneas de análisis respecto de ellos.

#### 4.3. Otras tendencias generativas

Esta nueva organización de la información –ya no centrada en rasgos concurrentes ni mayoritarios sino en respuestas específicas de grupos de docentes– permite arribar a otro cuerpo de tendencias, muchas de las cuales pueden constituirse en puntos de partida generativos para políticas de formación docente y de mejora de la calidad educativa. Son las que a continuación se expresan.

Tendencia 4. Realizando un seguimiento longitudinal de las respuestas, se advierten faltas de consistencia respecto del modo de enseñar; se preconizan estrategias constructivistas –que son las que enmarcan a los diseños curriculares de las tres jurisdicciones educativas abarcadas en el estudio– y, al mismo tiempo, se dejan en evidencia estrategias tradicionales para la enseñanza.

Así, un docente que plantea:

- “Es imprescindible conocer cuáles son los saberes previos de los estudiantes porque el nuevo conocimiento se construye sobre lo que los estudiantes traen a clase”.

También afirma que su tarea central consiste en exponer, para que los alumnos:

- “... reciban con precisión y nitidez el concepto a aprender.”

La pregnancia de modos tradicionales de enseñar queda de manifiesto en otras expresiones de los docentes encuestados, como:

- “Una buena clase consiste en la exposición del docente completada, luego, con una ejercitación a cargo de los estudiantes.”

Asimismo, en testimonios en los que se caracterizan las prácticas de enseñanza como de dación (5 %):



- “La intervención docente está presente en todo momento para corroborar la comprensión de la tarea; si es necesario se vuelven a dar las explicaciones pertinentes.”

Por supuesto, cabe hipotetizar que se trate sólo de una cuestión de palabras, de un desajuste entre el sentido académico de un término y del sentido personal que el docente le da. En este marco, la encuesta provee abundantes testimonios de clichés: palabras planteadas como *vulgata pedagógica* (Meirieu, 2016, p. 25), ilusiones en cuanto a qué quiere decir el término de moda, en desajuste con su conceptualización curricular o académica.

Tendencia 5. Se advierten expresiones que parecen dar cuenta de una secuenciación lineal de los contenidos que se enseñan y se aprenden en las clases de la educación secundaria.

Un 7 % de los docentes que han participado de la encuesta provee indicios que permiten suponer que concibe a los contenidos que enseña como una recta –sucesión en la que no se vuelve atrás ni se retoma lo aprendido– y no helicoidalmente –los contenidos son profundizados y extendidos a lo largo del año escolar–:

- “Es casi imposible prever [en la planificación] hasta qué contenido vamos a llegar.”
- “... la necesidad de avanzar con el desarrollo del programa impide una mayor profundización.”

Tendencia 6. En la selección de contenidos no es posible reconocer que se asuman aspectos controvertidos de la realidad, ideas en pugna, tensiones, modelos antinómicos para comprender el sentido de las cuestiones analizadas, conflictos...

Tendencia 7. Se advierten resabios de evaluación tradicional.

Al respecto es interesante comparar los porcentajes de apelación a los conocimientos previos de los estudiantes –que es muy alta– con la implementación de una evaluación diagnóstica –que registra un corrimiento de preeminencia hacia las opciones *algunas veces* y *nunca*–. Los aspectos 2.2.3 y 2.3.3, presentados en la Tabla 4, están solapados *ex profeso* en el diseño de la encuesta por lo que, si las respuestas fueran por completo ajustadas a lo que el educador piensa y hace, deberían manifestar similares porcentajes de opción.

Al respecto puede hipotetizarse que el principio constructivista de *Partir de los conocimientos de los estudiantes* opera más como enunciado cliché que como auténtica práctica.

Tendencia 8. De modo rotundo y casi unánime, los docentes encuestados reconocen que les resulta difícil desencadenar y mantener el involucramiento de los jóvenes en la tarea:

- “La intencionalidad de mantener el interés de los estudiantes es constante. Es muy complejo mantener el interés (...) me esfuerzo en que lo sea...”
- “La ardua tarea de motivar a los alumnos...”

Tendencia 9. Se detecta que la concepción de diversidad o de heterogeneidad que sustentan los docentes se restringe a la inclusión de estudiantes con necesidades especiales:

- “Por supuesto, los estudiantes integrados reciben propuestas diferenciadas.”
- “En dos ocasiones tuve aulas heterogéneas con presencia de jóvenes integrados (...) Siempre en diálogo con la profesora integradora y con el tutor del curso.”

Así, parecen elidirse otro tipo de singularidades o particularidades: en los intereses, en los modos de conocer, en los recursos cognitivos...

Tendencia 10. Se registra recurrentemente el argumento de que las prácticas de enseñanza serían distintas –mejores, producidas a partir de procesos deliberativos con sus pares y otros educadores y orientadores de la escuela...– si se contara con más tiempo escolar y extraescolar.

El análisis de respuestas permite concluir que los educadores encuestados tienen una idea clara acerca de qué es una buena enseñanza, y que la distancia entre esa idea y sus acciones se expresa en razón del tiempo disponible (23 %):

- “Nos parece importante (...) pero el tiempo es acotado.”
- “Sólo puedo dar lo indicado en el currículum, con poco tiempo para pensar en secuenciar y seleccionar contenidos.”

La hipótesis que parece surgir de esta información es que, en términos de Kemmis, podría tratarse de una explicación ilusoria y que mayor disponibilidad de tiempo no parece ser el factor privilegiado –y, menos aún, único– para acortar la distancia entre las prácticas de enseñanza actuales y las que se delinean como mejores. Señalar el “poco tiempo” (para la preparación de clases, para la implementación de estrategias didácticas distintas, para conocer a los estudiantes, para reunirse con los colegas, para seleccionar recursos didácticos...) como la explicación decisiva de cómo se enseña, parece indicar la elisión de otros componentes didácticos sustantivos.

Tendencia 11. Se detectan argumentos que permiten suponer que están expresados a partir de la obligatoriedad de cumplir pautas de trabajo –jurisdiccionales o institucionales– más que como respuesta a convicciones profesionales.

En un número importante de respuestas (8 %) predomina la presión por cumplir por sobre el compromiso, el juicio práctico profesional o el posicionamiento personal; en estos testimonios las prácticas pedagógicas se desenvuelven:

- “Lo hago siempre (...) está acordado institucionalmente y no puedo tomar decisiones personales distintas.”

Tendencia 12. Se advierte que la conformación de equipos de trabajo es aún una construcción pendiente en la educación secundaria.

Los educadores valoran positivamente el trabajo de planificar en equipo, aunque no siempre lo llevan adelante.

### 5. Cierre

Hasta aquí la detección de porcentajes, concurrencias y divergencias en los testimonios obtenidos a través de la encuesta para la investigación *Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria...*

El cierre de esta presentación es a través de las palabras de una docente quien expresa una *estampa* (Stake, 2006, p. 149) coincidente con las razones de este estudio y con su selección de rasgos de una educación secundaria con prácticas de enseñanza de calidad:

- “Me va a gustar mucho leer el documento que describa cómo enseñamos (...) A veces, enfrentarnos a datos sobre lo que hacemos es como mirarnos en un espejo que nos muestra a nosotros y a nuestros colegas en nuestro esplendor y en nuestras zonas oscuras y siempre es enriquecedor ese baño de realidad. Por supuesto, podés mirar esos datos con desconfianza y decir que no te representan, pero también podés identificarte y reconocer que sos así y que siempre está abierta la posibilidad de ser mejor profesor y de enseñar mejor (...) para que el sistema educativo no pierda ningún chico –que es lo mismo que decir: para que nuestro país no descuide a ningún argentino–, para que tu aula y tu escuela sean inclusivas de verdad y para permitir a todos los estudiantes, a cada estudiante, lograr los mejores aprendizajes.”

### 6. Tablas

Tabla 1. Las prácticas involucradas en los procesos de planificación:

Aspecto		Respuesta	
Las prácticas involucradas en los procesos	2.1.1. Contextualización de la planificación en normas institucionales y jurisdiccionales.	SIEMPRE	67 %
		CASI	26 %
		ALGUNAS	6 %
		NUNCA	1 %
Las prácticas involucradas en los procesos	2.1.2. Inclusión de objetivos que reúnen capacidades y saberes.	SIEMPRE	63 %
		CASI	29 %
		ALGUNAS	5 %
		NUNCA	3 %
Las prácticas involucradas en los procesos	2.1.3. Selección y secuenciación de contenidos ajustados a	SIEMPRE	69 %

criterios a la vez lógicos y psicológicos.	CASI 23 %	SIEMPRE
	ALGUNAS 5 %	VECES
	NUNCA 3 %	
2.1.4. Coherencia entre los componentes planificados y las estrategias de enseñanza.	SIEMPRE 55 %	
	CASI 37 %	SIEMPRE
	ALGUNAS 5 %	VECES
	NUNCA 3 %	
2.1.5. Presencia de criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.	SIEMPRE 66 %	
	CASI 24 %	SIEMPRE
	ALGUNAS 8 %	VECES
	NUNCA 2 %	
2.1.6. Flexibilidad de la planificación de asignatura.	SIEMPRE 55 %	
	CASI 37 %	SIEMPRE
	ALGUNAS 5 %	VECES
	NUNCA 3 %	
2.1.7. Coordinación con otros docentes para concretar el plan.	SIEMPRE 24 %	
	CASI 32 %	SIEMPRE
	ALGUNAS 34 %	VECES
	NUNCA 10 %	

Tabla 2. Las prácticas abarcadas en los procesos de enseñanza y gestión de la clase:

Aspecto	Respuesta	
2.2. Las prácticas abarcadas en los procesos de enseñanza y	2.2.1. Comunicación del plan de trabajo a los estudiantes.	SIEMPRE 52 %
		CASI 31 %
		ALGUNAS 14 %
		VECES
		NUNCA 3 %
	2.2.2. Planteo de situaciones introductorias, condensadoras de los contenidos que van a desarrollarse a continuación.	SIEMPRE 56 %
		CASI 37 %
		ALGUNAS 7 %
		VECES
		NUNCA 0 %
	2.2.3. Promoción de vínculos entre esta situación y los conocimientos previos de los estudiantes.	SIEMPRE 61 %
		CASI SIEMPRE

	35 %
	ALGUNAS VECES 0 %
	NUNCA 4 %
2.2.4. Presentación de estructuras de contenidos que superan su secuenciación lineal.	SIEMPRE 37 %
	CASI SIEMPRE 41 %
	ALGUNAS VECES 21 %
	NUNCA 1 %
2.2.5. Facilitación de construcción de capacidades por parte de los estudiantes.	SIEMPRE 59 %
	CASI SIEMPRE 38 %
	ALGUNAS VECES 3 %
	NUNCA 0 %
2.2.6. Mantenimiento de la motivación y el interés de los estudiantes a lo largo del proceso de construcción de capacidades	SIEMPRE 42 %
	CASI SIEMPRE 50 %
	ALGUNAS VECES 8 %
	NUNCA 0 %
2.2.7. Propuesta de distintos tipos de actividades.	SIEMPRE 40 %
	CASI SIEMPRE 48 %
	ALGUNAS VECES 12 %
	NUNCA 0 %
2.2.8. Inclusión de recursos didácticos variados.	SIEMPRE 46 %
	CASI SIEMPRE 36 %
	ALGUNAS VECES 18 %
	NUNCA 0 %
2.2.9. Preocupación por la conformación de vínculos constructivos con los estudiantes.	SIEMPRE 61 %
	CASI SIEMPRE 35 %
	ALGUNAS VECES 4 %
	NUNCA 0 %
2.2.10. Reflexión sobre lo hecho y rediseño.	SIEMPRE 55 %
	CASI SIEMPRE 39 %
	ALGUNAS VECES 6 %

NUNCA 0 %

Tabla 3. Las prácticas comprendidas en los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes:

Aspecto	Respuesta
2. 3. Las prácticas comprendidas en los procesos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes	2.3.1. Previsión de la evaluación en el plan de asignatura.
	SIEMPRE 66 %
	CASI SIEMPRE 24 %
	ALGUNAS VECES 8 %
	NUNCA 2 %
	2.3.2. Ajuste de la evaluación con los diseños curriculares y los acuerdos institucionales.
	SIEMPRE 53 %
	CASI SIEMPRE 43 %
	ALGUNAS VECES 0 %
	NUNCA 4 %
	2.3.3. Presencia de una evaluación diagnóstica.
	SIEMPRE 55 %
	CASI SIEMPRE 25 %
	ALGUNAS VECES 14 %
	NUNCA 6 %
	2.3.4. Inclusión de variedad de instrumentos y procedimientos de evaluación.
	SIEMPRE 46 %
	CASI SIEMPRE 34 %
	ALGUNAS VECES 17 %
	NUNCA 3 %
	2.3.5. Devoluciones a los estudiantes.
	SIEMPRE 67 %
	CASI SIEMPRE 27 %
	ALGUNAS VECES 5 %
	NUNCA 1 %
	2.3.6. Integración de procesos de auto y coevaluación.
	SIEMPRE 36 %
	CASI SIEMPRE 31 %
	ALGUNAS VECES 29 %
	NUNCA 4 %
	2.3.7. Comunicación de los procesos y de los resultados evaluados a las familias.
	SIEMPRE 44 %
	CASI SIEMPRE 25 %
	ALGUNAS VECES 25 %

NUNCA 6 %

Tabla 4. Prácticas de enseñanza que dan cuenta de desajustes en la idea de evaluación:

Aspecto	Respuesta
2.2.3. Promoción de vínculos entre esta situación y los conocimientos previos de los estudiantes.	SIEMPRE 61 % CASI SIEMPRE 35 % ALGUNAS VECES 0 % NUNCA 4 %
2.3.3. Presencia de una evaluación diagnóstica.	SIEMPRE 55 % CASI SIEMPRE 25 % ALGUNAS VECES 14 % NUNCA 6 %

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Camilloni, A. (2007). "Los profesores y el saber didáctico". En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- DINIECE, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2003). Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ferreira, H. y Rúa, A. (2016). "Conceptos que dan marco a esta investigación". En Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018). Córdoba, Argentina: UCC, Universidad Católica de Córdoba.
- Kemmis, S. (1996). "La teoría de la práctica educativa". En Carr, W. Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata.
- Meirieu, Ph. (2016). Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires: Paidós.
- ONU, Organización de las Naciones Unidas (2004). Manual de organización estadística (3ª ed.). Nueva York: Autor.
- Perrenoud, Ph. (1994). "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible". Seminario de Formadores. Instituto Universitario de Formación de Maestros. Grenoble, Francia: IUFM.
- Stake, R. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona, España: Graó.

